



REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

<http://revistas.um.es/reifop>

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 29 de enero de 2014

Fecha de revisión: 5 de febrero de 2014

Fecha de aceptación: 7 de marzo de 2014

Flores, G., Prat, M. & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 183-199.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197501>

La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora

Gonzalo Flores Aguilar, María Prat Grau, Susanna Soler Prat
Universidad de Vic, Universidad Autònoma de Barcelona

Resumen

Este artículo analiza la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física (EF) sobre aspectos interculturales y formula algunas orientaciones para mejorar la capacitación profesional de los futuros maestros/as en un contexto multicultural. A partir de la revisión bibliográfica de las propuestas realizadas en el ámbito español e internacional, se recoge también la propia “voz” de profesorado experimentado en escuelas con elevada diversidad cultural. Sus reflexiones sobre su formación académica, así como los cambios que proponen para mejorar la preparación del profesorado, nos permiten establecer los aspectos principales que debería recoger un programa de formación inicial que pretenda abordar una EF intercultural.

Palabras clave

Formación del profesorado; escuelas multiculturales; educación física; educación intercultural

Contacto

Gonzalo Flores Aguilar, gonzalo.flores@uvic.cat, Universidad de Vic. Avda, Can Pallàs, 8. 1-3. 08192. Sant Quirze del Vallès (Barcelona).

Este estudio ha podido ser realizado gracias a la financiación económica del Departament d'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona, dentro de la convocatoria de personal investigador en formación (PIF).

The voice of the physical education teachers about their academic training to the multicultural reality of the situation analysis and proposals for improvement

Abstract

This paper analyzes the initial and continuing training of Physical Education (PE) Teacher's on intercultural issues and provides some guidelines for improving the professional training of future teachers in a multicultural context. From the review of Spanish and international literature about training proposals, here also reflects the "voice" of experienced teachers in schools with high cultural diversity. Their reflections on their academic training as well as proposed changes to improve training preparation, allows us to establish the main aspects that should reflect an initial training program that aims to tackle an intercultural PE.

Key words

Teacher training, multicultural schools, physical education; intercultural education

Introducción

El incremento de los movimientos migratorios que han tenido lugar desde finales del s. XX en Europa ha desencadenado uno de los fenómenos de mayor relevancia en este siglo XXI: la diversificación étnica y cultural de la sociedad.

En Cataluña, a pesar del descenso del número de estudiantes inmigrantes matriculados debido a la actual crisis económica, las escuelas continúan manteniendo un alto porcentaje de inmigrantes en sus escuelas: el 12,3% en los centros de educación primaria (6-12 años) del curso 2012/13 (Departament d'Ensenyament, 2013).

A la luz de los nuevos retos y problemáticas que ha generado esta realidad multicultural (Sabariego, 2002), la escuela se reafirma como un marco privilegiado para favorecer su rol inclusivo, socializador y transformador de la realidad social (Sales, 2007). Del mismo modo, el papel del profesorado adquiere una vital importancia a la hora de impulsar e instaurar los principios educativos interculturales que las esferas políticas y teóricas promulgan.

Ante este contexto, conocer y analizar la manera en la que el profesorado de Educación Física (EF) percibe y vivencia su trayectoria profesional en una escuela multicultural cobra un especial interés, puesto que este colectivo tiene en sus manos una de las mejores herramientas educativas para alcanzar los propósitos interculturales en la escuela (Capllonch, Godall & Lleixà, 2007; Soler, 2004). Sin embargo, son varios los trabajos que coinciden en subrayar el vacío científico que actualmente existe sobre el interculturalismo y la EF (Choi & Chepyator-Thomson, 2011; Grimminger, 2011; López Pastor, 2012).

Convencidos de la necesidad de mejorar la calidad de la EF desde una perspectiva intercultural, así como también la formación inicial y permanente del profesorado, esta investigación se adentra en un conjunto de escuelas multiculturales (con más del 50% de alumnado inmigrante) para conocer la "voz" del profesorado de EF con más de cinco años de experiencia sobre su trayectoria profesional, entre otros aspectos.

Para ello, en el estado de la cuestión se revisa la situación actual en la que se encuentra la formación inicial y permanente del profesorado de EF y su relación con la educación intercultural (EI), a la vez que se detallan las principales orientaciones existentes para la introducción de la dimensión intercultural en este proceso formativo.

Posteriormente, los resultados que se presentan y discuten ofrecen la imagen que posee el profesorado de EF estudiado sobre la calidad de su formación académica a la hora de capacitarlo para trabajar en una escuela multicultural. Tras este análisis, y a partir de sus años de experiencia, los resultados contemplan el conjunto mejoras que este colectivo reclama, a nivel formativo, para perfeccionar y optimizar su labor profesional en este contexto.

La atención a la diversidad cultural en la formación inicial y permanente del profesorado de EF

La formación inicial y permanente del profesorado se concibe como uno de los aspectos clave para el éxito o fracaso de la introducción del enfoque intercultural en la escuela (Herrada, 2008; López López & Hinojosa, 2012).

En palabras del Consejo de la Cooperación Cultural (1986 cfr. Feroso, 1992:129), la preparación de los docentes adquiere un especial interés:

“es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países; que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones; que puedan manejar conflictos que surjan y puedan aprovechar para enriquecer culturalmente a cada uno. En realidad, la formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural”.

A finales de los años 80, el Comité de Ministros de Educación de los Estados miembros y, posteriormente, las directrices y recomendaciones elaboradas por el Consejo de Europa, ya reflejaron un cierto grado de preocupación por la necesidad de incluir el enfoque intercultural en la formación del profesorado (Sabariego, 2002). Aún así, y tal y como se desprende de la revisión de la literatura, aún hay mucho camino por recorrer.

Según un estudio elaborado en el curso 2003/04 por la Red Europea de Información sobre Educación, la formación inicial y permanente del profesorado de la mayoría de los países europeos incluye, incluso de manera obligada, diversas propuestas formativas de carácter intercultural (EURYDICE, 2004). En esta línea, el análisis de las legislaciones educativas universitarias de los países participantes en el “proyecto europeo Inter” concluyó que la formación intercultural suele concebirse como componente adicional u optativo, y que la mayoría de las iniciativas se encuentran en programas de formación en prácticas y postgrados (Aguado & Álvarez, 2006).

En cuanto a la formación que ofrece la universidad española al futuro profesorado respecto a la EI y la atención a la diversidad cultural, Besalú (2004) y Etxeberria, Karrera & Murua (2010) la consideran escasa y deficitaria, sobre todo por el carácter optativo y superficial anteriormente comentado (Aguado, Gil Jaurena & Mata, 2008; Soriano & Peñalva, 2011). En palabras de García Fernández y Goenechea (2009:99), “la universidad española no se ha adaptado aún a la realidad multicultural de nuestro sistema educativo”.

En este sentido, numerosos estudios subrayan la ausencia de contenidos relacionados con esta temática en los planes de estudio de la mayoría de las carreras universitarias nacionales de Magisterio, Psicopedagogía, Educación Social y Pedagogía (Martínez Martínez & Zurita, 2011; Moliner & García, 2005; Palomero, 2006). Una tendencia negativa que comienza a

reducirse con la adaptación de los nuevos planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Soriano & Peñalva, 2011).

En el caso del profesorado de EF, cabe recordar que la formación inicial de estos profesionales se enmarca en los anteriores planes académicos. Por lo cual, y tal y como confirman diferentes trabajos específicos sobre el tema, el profesorado de EF no ha sido formado para trabajar en una escuela multicultural (Capllonch et al., 2007; López Pastor, Pérez & Monjas, 2007; Pastor, González, Cuevas & Gil, 2010). Una realidad que se repite en otros países (Choi & Chepyator-Thomson, 2011; Grimminger, 2011; Harrison & Belcher, 2006).

En cuanto a la formación permanente del profesorado, Jordán (2004) y Soler (2004) alertan de su poca idoneidad a la hora de mejorar las competencias interculturales del profesorado en activo, sobre todo por el exceso de contenidos teóricos descontextualizados.

A grandes líneas, las principales características que definen a la formación permanente del profesorado sobre este temática son (García Fernández & Goenechea, 2009; Jordán, 1994):

- El profesorado demanda formación práctica, en forma de recetas (Bartolomé, & Cabrera, 2002). Falta reflexión sobre el modelo educativo y social que se busca.
- Las iniciativas existentes suelen ser de carácter puntual, optativo y superficial.
- No suele ser una temática comúnmente demandada entre el profesorado. Hay una mayor predilección por la formación sobre TICs y bilingüismo (Goenechea, 2008).
- Formación descontextualizada. La mayoría de cursos destinados al profesorado que trabaja en contextos multiculturales guardan relación: a) con la prevención de conflictos, ofreciéndose una imagen de la inmigración como problema; b) con la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela, vinculando a la EI con la simple enseñanza de una lengua; y c) con los cursos monográficos sobre culturas, en la mayoría de casos desde una visión estática y estereotipada de las culturas (Besalú & Tort, 2009:70).
- No suele destinarse a todo el colectivo docente. El profesorado de las aulas de acogida o de educación especial suelen ser los destinatarios comunes.

Actualmente existe una creciente necesidad de introducir en el proceso formativo del profesorado de EF aspectos relacionados con la atención a la diversidad cultural y la EI, que le permita abordar de manera constructiva su labor profesional en un contexto multicultural (Culp, 2006; Gieß-Stüber & Grimminger, 2008).

Propuestas teórico-prácticas para la introducción de la dimensión intercultural en la formación del profesorado

A partir del primer modelo formativo de Gay (1986), Jordán (2004) reafirma que todo programa formativo intercultural debería contar con el desarrollo de tres dimensiones indispensables: dimensión cognitiva, dimensión actitudinal y dimensión formativa-competitiva.

El objetivo prioritario de la “*dimensión cognitiva*” es el de ofrecer al actual o futuro docente, desde una vertiente crítica e informativa, una serie de nociones básicas relacionadas con la teoría de la EI y con el conocimiento de las culturas minoritarias (dimensión cultural, social, económica, política). Se pretende promover en el docente un compromiso hacia la teoría intercultural y la eliminación de cualquier posible posición estereotipada (Moliner & Moliner, 2010).

El profesorado de EF debe conocer los principales rasgos culturales y religiosos del alumnado y su relación con la práctica de actividad física y deportiva (relaciones de género, indumentaria, maneras de entender el cuerpo y la salud, etc.) (Capllonch et al., 2007), para

utilizar este conocimiento en el desarrollo curricular y la planificación de lecciones (Culp, 2006). Según explica DeSensi (1995 cfr. Harrison & Belcher, 2006), estos aprendizajes son especialmente necesarios para las personas que no hayan tenido experiencia previa de contacto o exposición a otras culturas o grupos étnicos.

A través de la “*dimensión actitudinal*” se busca ahondar en las actitudes, percepciones y esquemas mentales del actual o futuro profesorado acerca de la diversidad cultural, para posteriormente intentar reflexionar o modificar aquellas actitudes más prejuiciosas.

Como comenta Jordán (1994:37), “si los profesores que ejercen en contextos multiculturales consiguiesen de sí mismos unas actitudes positivas en relación con los alumnos que tienen y a la enseñanza en esas situaciones, entonces la problemática que andamos analizando quedaría resulta casi en su totalidad”.

En esta línea, Barquín et al. (2010:96) afirman que “el modo en el que el profesorado actúa profesionalmente con estos alumnos y sus familias tiene relación no solo con sus creencias y saberes profesionales, sino también con las creencias y actitudes personales -en gran medida construidas socialmente- que estos profesores tienen con respecto a las personas inmigrantes”.

Por ello, Moliner y Moliner (2010) consideran que la formación del profesorado debería incidir en los siguientes aspectos actitudinales: a) el reconocimiento de las características comunes entre personas de distintas culturas; b) la percepción de estas similitudes como elementos que permitan el diálogo y el intercambio intercultural; y c) el fomento de las predisposiciones positivas hacia la convivencia en el entorno escolar, social y laboral como forma de enriquecimiento y aprendizaje cultural.

Para alcanzar una máxima efectividad con este trabajo, las actividades críticas y reflexivas adquieren un especial interés (Herrada, 2008; Proctor et al., 2001), sobre todo si poseen una alta carga de emotividad y afectividad que se vivencie con la práctica, más que con el desarrollo de actividades intelectuales o cognitivas (Gieß-Stüber, 2008; Jordán, 2007). Este apunte merece ser destacado, ya que las actitudes y creencias hacia la diversidad cultural no suelen modificarse en la fase de formación inicial del profesorado (Marcelo, 2009).

Finalmente, la “*dimensión formativa-competitiva*” apuesta por mejorar la competencia técnico-pedagógica del profesorado a la hora de atender al alumnado inmigrante. El dominio de un amplio repertorio de fórmulas pedagógicas facilitará al docente la resolución de los posibles problemas que surjan en el día a día de un aula multicultural (Jordán & Pinto, 2001). Según Jordán (2001), el profesorado debe ser capaz de: a) diagnosticar las posibles necesidades educativas del alumnado; b) desarrollar adaptaciones curriculares; c) analizar y elaborar materiales adecuados; y d) introducir elementos para la construcción de un currículum intercultural con los criterios suficientes como para afrontar los posibles dilemas étnicos-culturales.

Aún así, cualquier tipo de formación que exclusivamente se centre en la enseñanza de esta dimensión técnico-práctica no será suficiente para que el profesorado pueda ejercer su profesión en un contexto multicultural (Aguado et al., 2008), lo cual demuestra la importancia que tiene el desarrollo formativo conjunto de las otras dos dimensiones (cognitiva y actitudinal).

En último lugar, de la revisión de la literatura se extraen otras propuestas destacables a la hora de apostar por la mejora profesional del profesorado.

Respecto a la formación inicial:

- Cambiar la concepción universitaria de la enseñanza. Por ejemplo, mejorando la intervención pedagógica del profesorado universitario (Essomba, 2003).
- Favorecer al alumnado universitario el contacto y la relación con personas de origen extranjero (a nivel personal y profesional). El alumnado debería ser expuesto a una gran variedad de contextos educativos, sobre todo multiculturales (Domangue & Carson, 2008; Milner, Flowers & Moore, 2003), por ejemplo a través de las prácticas en la escuela (Culp, Chepyator-Thomson & Hsu, 2009).
- Aumentar la diversidad cultural de los estudiantes universitarios y del profesorado (Benn & Dagkas, 2006; Flintoff, 2008; Harrison et al., 2010), sobre todo para que el futuro profesorado cuente con referentes positivos de otras culturas (Johnson, 2002).
- Respecto a la formación permanente:
- Realizar la formación dentro del mismo centro educativo, a partir de las propias necesidades, realidades y dinámicas (Jordán, 2007).
- Fomentar el desarrollo de la cooperación y el intercambio en enseñanza y aprendizaje entre profesores y profesoras; y ofrecer a los educadores la oportunidad de trabajar en grupo (Aguado & Álvarez, 2006; Essomba, 2003).
- Dirigir la formación a todos los profesionales educativos, y no solo a un colectivo concreto (García Fernández & Goenechea, 2009).
- Evitar los programas puntuales y la formación anecdótica y descontextualizada (Sleeter, 1990 cfr. Jordán, 1994).
- Evaluar todas las experiencias formativas implementadas para asegurar la calidad y utilidad de las mismas (Sleeter, 1990 cfr. Jordán, 1994).
- Realizar una formación teórica-práctica (García Fernández & Goenechea, 2009; Jordán, 1994).

Algunas experiencias formativas destacables en el área de EF

Dentro del contexto nacional se encuentran documentadas tres experiencias formativas para el profesorado en activo que se vinculan con la atención al alumnado inmigrante en las clases de EF: a) el seminario del centro de recursos pedagógicos de Murcia (García de Alcaraz & Sánchez, 2003); b) el seminario permanente de Segovia (López Pastor, García & Iglesias, 2004) y c) el seminario de EF de Ciutat Vella (Barcelona) (Lleixà & Soler, 2004).

Actualmente, el seminario de Ciutat Vella aún continúa llevándose a cabo en este distrito de la ciudad condal. Sin embargo, parece ser que los otros dos seminarios trataron la atención al alumnado inmigrante exclusivamente en los cursos cuando se realizaron (2003/04 y 2002/03 respectivamente). En definitiva, estos seminarios se caracterizan por el intercambio colectivo de experiencias, a nivel de barrio y entorno; pero también por su carácter puntual e inestable, exceptuándose el último de los casos. Además, se destaca la ausencia de materiales publicados o difundidos, por tanto, no se tiene un conocimiento exacto del trabajo que en estos espacios se ha desarrollado.

En segundo lugar, es interesante resaltar la ausencia de propuestas formativas documentadas destinadas a la formación intercultural del futuro profesorado especialista en EF (educación primaria). En cambio, dentro de la formación del profesorado de EF de educación secundaria existe una propuesta formativa detallada por Soler (2004), la cual describe las características de una asignatura optativa denominada “Tratamiento de la multiculturalidad y el género en la actividad física y el deporte”, que se incorporó a los planes de estudios del INEFC de Barcelona entre los cursos 2003/04 y 2012/13. En la actualidad, sería interesante conocer cómo se contempla, o no, esta misma asignatura en los nuevos planes de Grado que se derivan de la adaptación al EEES.

En último lugar, a nivel internacional también existen diferentes propuestas formativas destacables.

En el contexto norteamericano destaca la experiencia de Burden, Hodge, O'Bryant y Harrison (2004). A nivel europeo, Gieß-Stüber et al. (2008) describen un ambicioso proyecto formativo denominado "Desarrollo de la competencia intercultural a través del deporte en el contexto de expansión de la Unión Europea". Según sus participantes, gracias a la realización de diferentes estudios y talleres se alcanzaron numerosos avances en torno al conocimiento y la sensibilización intercultural dentro de la formación del futuro profesorado de EF.

Otras experiencias formativas destacables son las de Bender-Szymanski (2012), Gieß-Stüber (2008) y Grimminger (2008) en Alemania; y la de Benn y Dagkas (2006) en la Universidad de Birmingham (Reino Unido).

Diseño Metodológico

Participantes

Para la elaboración del presente trabajo se ha llevado a cabo un estudio de casos múltiple (N=12), los cuales han sido seleccionados a partir de una serie de criterios, entre los que se destacan: a) centros públicos de educación primaria con más del 50% de alumnado inmigrante; y b) profesorado de EF con \geq cinco años de experiencia.

En esta investigación se han visto implicados cinco hombres y siete mujeres, pertenecientes a diez escuelas diferentes, cuyas principales características (para mantener el anonimato de las personas participantes el profesorado se identifica a través de pseudónimos.) se muestran en la siguiente tabla 1.

Tabla 1. Características del profesorado participante relativas al curso 2010-2011

Identificación		Características profesorado					
Escuela/ Zona	Profesor/a	Sexo	Edad	Años Experiencia	Formación	Función centro	Cursos
A. Sant Martí	Laia	M	54	13	Matemáticas Postgrado EF	Jefa Estudios Especialista EF Matemáticas	1º, 3º, 5º
B. Ciutat Vella	Rodrigo	H	43	17	Magisterio (Naturales y Ciencia) Postgrado EF	Especialista EF. Ciudadanía Secretario	1º - 6º
A. Sant Martí	Dario	H	31	6	MEF INEF	Especialista EF Aula Acogida	2º, 4º, 6º
C. Ciutat Vella	Natalia	M	36	6	MEI INEF	Especialista EF Psicomotricidad	Infantil 1º, 2º, 4º
C. Ciutat Vella	Carmen	M	43	12	Magisterio (Sociales) Historia	Especialista EF Tutora	5º, 6º
D. Nou Barris	Álvaro	H	34	9	MEF	Especialista EF Secretario	5º, 6º
E. Sants- Montjuïc	Mar	M	43	13	Magisterio (Sociales) Historia Postgrado EF	EF Matemáticas Refuerzo Catalán	4º - 6º
F. Sants- Montjuïc	Ariadna	M	34	7	MEF Antropología	Especialista EF Refuerzo ciclo inicial	P3 - 6º
G. Sant Andreu	Hugo	H	39	7	MEF	Especialista EF	P3 - 6º
H. Ciutat Vella	Lorena	M	33	5	MEF	Especialista EF Refuerzos	3º, 4º, 5º
I. Sabadell	Mireia	M	45	11	Magisterio (Naturales y Matemáticas)	Especialista EF	P3 - 6º
J. Gràcia	Lucas	H	56	15	Psicología Postgrado EF	Educación Especial Especialista EF Informática	1º - 6º

Instrumentos

La entrevista semiestructurada y la observación no participante han sido las dos principales técnicas para la obtención de resultados. Posteriormente, para la transcripción, codificación e interpretación de los mismos se ha recurrido al análisis de contenido. En este caso, el análisis cualitativo de los resultados ha sido llevado a con la ayuda del programa informático “Nudist Nvivo®” (versión octava).

Resultados y Discusión

Los resultados que a continuación se presentan y discuten guardan relación con la manera en la que el profesorado participante percibe y valora la calidad e idoneidad de la formación académica recibida respecto a la atención del alumnado inmigrante en la escuela, ya sea en su fase inicial o permanente.

De igual manera, recoger la voz de profesorado con experiencia (\geq cinco años) en un contexto multicultural es una oportunidad para identificar cuáles son las mejoras que este colectivo reclama, a nivel formativo, para perfeccionar y optimizar su labor profesional en este contexto.

Reflexiones sobre la dimensión formativa

a) *La mala imagen de la formación inicial*

El perfil del profesorado que ha participado en este estudio, en relación a sus titulaciones universitarias, es bastante heterogéneo (ver tabla 1). A pesar de este amplio abanico formativo, y en la línea de los trabajos de Besalú (2004) y Capllonch et al. (2007), entre otros, la mayoría del profesorado destaca la ausencia de contenidos relacionados con la atención al alumnado inmigrante en los planes de estudio que cursaron, independientemente del año o generación en la que lo realizaron.

“cero patatero, allá no te dicen nada [universidad]” (Lorena).

Según los argumentos del profesorado más veterano (más de diez años de experiencia), esta ausencia se debe a la poca población extranjera que en aquellos momentos existía en el país.

“Hace unos años que hice Magisterio, y entonces no había tanta inmigración” (Mar).

En cambio, el profesorado más novel (entre cinco y diez años de experiencia) revela que el concepto de diversidad abordado en la formación universitaria no contemplaba el origen cultural del alumnado, sino las posibles necesidades educativas especiales (visuales, sensoriales, etc.) y minusvalías. Aún así, esta también se ha considerado escasa.

“El concepto de diversidad abordado en la formación universitaria hacía referencia a los niveles de aprendizajes, minusvalías, deficiencias visuales o auditivas, sensoriales [...] pero de multiculturalidad no se hablaba” (Ariadna).

Por otro lado, el profesorado estudiado posee una visión negativa generalizada respecto a la calidad general de la formación universitaria recibida. Más concretamente, estas personas se quejan del exceso de una teoría descontextualizada y de la ausencia de una dimensión más práctica (falta competencia técnica-pedagógica). Por este motivo, el profesorado reconoce haberse sentido profesionalmente poco cualificado para su labor profesional en sus primeros años en la escuela.

“Pertenezco a la segunda de la promoción del plan nuevo, y lo que te explican en la universidad está a mil años luz de lo que te encuentras en la realidad” (Natalia).

“Yo no sé como estará ahora la carrera de Magisterio, pero yo cuando la hice me pareció una carrera de risa, y te lo digo así porque así lo siento. No he aprovechado nada” (Álvaro).

“De ningún modo la universidad te da una formación específica para que tú puedas llevar a cabo tu actividad profesional. A nivel teórico te lees ocho libros, pero ¿y la práctica?, ¿y lo que puedes hacer y lo que no puedes hacer?” (Natalia).

Finalmente, y ante este déficit formativo generalizado, el profesorado percibe a la experiencia en el día a día del aula como el verdadero periodo formativo (López López, 2001).

“Yo siempre digo que la teoría en la universidad está muy bien, pero hasta que no te encuentras en la práctica no es lo mismo. Puedes haber leído muchas cosas en un libro, pero la verdadera universidad y la verdadera carrera es la que haces luego, el día a día trabajando, que es donde realmente aprendes. Has tenido una base, es cierto, pero donde realmente aprendes es en el colegio trabajando” (Darío).

“la experiencia y el llevar aquí muchos años es lo que te va formando” (Mireia).

b) *Características de la formación permanente realizada*

Entre las aportaciones del profesorado se encuentran referenciadas tres tipos de experiencias formativas que se han llevado a cabo durante su trayectoria profesional, en función del número de agentes implicados: a) a nivel de barrio; b) a nivel de escuela; y c) de manera individual.

Dentro de la primera categoría formativa señalada (a nivel de barrio), en dos de los casos estudiados se resalta el papel del seminario de docentes de EF del barrio de Ciutat Vella. Esta experiencia formativa se encuentra documentada en el trabajo de Lleixà y Soler (2004).

“me he tenido que ir formando sobre la marcha en este aspecto. Siempre ha sido [atención a la diversidad cultural] un eje vertebrador del seminario y grupo de trabajo del profesorado de EF de Ciutat Vella. Caminamos de cara, sobre todo, a tratar la interculturalidad” (Rodrigo).

“¿Mi formación? baja, muy baja. Ha sido durante los años que el centro de recursos ha ido haciendo cursillos y sobre todo, en el grupo de trabajo de EF de Ciutat Vella, que es donde más hemos tratado estos temas” (Carmen).

En base a los consejos formativos que Aguado & Álvarez (2006) promulgan para mejorar la formación permanente intercultural, esta experiencia formativa sirve para ejemplarizar la manera adecuada de llevar a cabo el desarrollo de la cooperación y el intercambio entre el profesorado respecto a una temática de interés común, en este caso, la atención del alumnado inmigrante (Lleixà & Soler, 2004).

Además, la voluntariedad del conjunto de docentes que están involucrados en este seminario formativo permite destacar, tanto el grado de implicación y sensibilización de estas personas, como el compromiso que poseen sobre su renovación pedagógica: una actitud indispensable en el perfil del profesorado del siglo XXI (Marcelo, 2008).

En relación a la segunda categoría formativa (a nivel de escuela), las experiencias formativas descritas resaltan algunas de las carencias típicas de la formación permanente

ya señaladas con anterioridad. Más concretamente, se hace referencia al carácter puntual y descontextualizado de estas propuestas (García Fernández & Goenechea, 2009; Jordán, 1994).

“empezamos con el proyecto de plan estratégico ‘Una escola oberta al món’. Creo que fue en el 2002 o el 2003, porque entonces la realidad de la escuela era la más dura” (Laia).

Respecto a la temática trabajada, que la formación del profesorado se centre única y exclusivamente en la enseñanza de contenidos lingüísticos genera ciertos riesgos, ya que la atención al alumnado inmigrante y la EI se vincula con la enseñanza de la lengua; lo cual difunde una imagen reducida y errónea de estos conceptos (Besalú & Tort, 2009).

Nosotros estamos aquí en el centro haciendo unos cursillos sobre inmersión lingüística, porque el catalán es una lucha. Es insuficiente lo que se hace, porque con lo que reciben aquí los niños no tienen para tener un conocimiento suficiente (Ariadna).

Más allá de estas experiencias, en el caso de Mar se destaca el gran nivel de implicación general del profesorado de la escuela respecto a su continua renovación pedagógica. Por el contrario, desde este mismo caso también se destaca la influencia que ejerce las amplias jornadas laborales en la implicación de este tipo de formación permanente: la carga laboral a la que está sometido el cuerpo docente es un factor perjudicial que limita el número de personas participantes.

“a veces los cursos son al medio día. Al medio día estás cansado, te tiene que gustar mucho el curso” (Mar).

Finalmente, de la formación individual que describe el profesorado se destaca su marcada orientación técnica: obtener más recursos (juegos y danzas); aprender estrategias para la resolución de conflictos; y dominar aspectos lingüísticos.

“hice un curso de juegos y danzas de alrededor del mundo, que lo hice adrede por donde estaba” (Lorena).

“todos los cursos que he hecho a nivel de psicología, de resolución de conflictos, de saber colocarte ante el problema, etc. me han ayudado mucho más que la formación de MEF” (Hugo).

“El primer año que vine aquí, cuando hice aula de acogida, tuve que hacer un curso para trabajar la diversidad cultural. Más que nada para el conocimiento, para cómo explicar una lengua extranjera, etc.” (Darío).

Respecto a este último caso, y tal y como alertan García Fernández & Goenechea (2009), la formación del profesorado no debería destinarse exclusivamente a un profesorado en concreto, en este caso, el profesorado del aula de acogida.

c) *Propuestas para la mejora profesional a nivel formativo*

Ante las carencias formativas sacadas a la luz, el profesorado participante reclama un conjunto de cambios dentro de su plano formativo.

Para paliar el excesivo enfoque teórico-cognitivo que define a la formación del futuro profesorado, muchos de los casos consideran necesario dotar de una mayor relevancia a la dimensión pedagógica-competitiva (Jordán & Pinto, 2001).

“Deberían enseñarte a hacer prácticas de dar clase. El problema está en que muchas veces los colegios no te dejan hacer práctica. Pues hacer algún tipo de asignatura donde tú practiques” (Lorena).

“Se tendrían que hacer muchas más horas de prácticas. En primero de carrera no hacen nada; en segundo vienen una semana en octubre; un miércoles desde navidad hasta ahora; y ahora dos semanas. Hace falta algún tipo de horario que facilite que puedan estar más horas en centros, en contacto con los niños” (Carmen).

Al hilo de la formación de la dimensión cognitiva del profesorado (Jordán, 2004), en este estudio se resalta la importancia de introducir nuevos contenidos en los planes de estudio del futuro profesorado, que sirvan para conocer los rasgos culturales de las principales nacionalidades representadas en el aula, sin llegar a caer en estereotipos y prejuicios; y para mitigar el etnocentrismo existente en nuestra sociedad y promover un cambio en la mentalidad del futuro docente.

“Evidentemente, generalizar no se puede generalizar nunca, pero alguna serie de pinceladas de todas las procedencias que hay en el alumnado de Cataluña... así, temas que en un primer momento te chocan, ya al menos ya no te chocarían” (Rodrigo).

En relación con el apartado anterior, entre las propuestas del profesorado se encuentra la necesidad de promover, entre todo el profesorado (en formación o en activo), un cambio de actitudes respecto al alumnado de origen extranjero y a su atención en la escuela.

“Hay que tener en cuenta que todos son niños, y hay que tratarlos a todos por igual” (Mireia).

“Hay que aprender a mirar y a escuchar bastante más a los alumnos, no ir con etiquetas” (Lucas).

Sobre este tema, cabe recordar que el fomento de actitudes positivas hacia la diversidad cultural y la inclusión es uno de los pasos más efectivos a tener en cuenta en la formación del docente (Sabariego, 2002; Soler, 2004).

En esta línea, algunos casos coinciden con Marcelo (2008) a la hora de apostar por fomentar el espíritu crítico del profesorado respecto a su actuación en la escuela y su compromiso profesional; una dimensión tradicionalmente poco trabajada en la formación del profesorado de EF (Kirk, 1992).

“Un sentido crítico de nuestra faena es necesario [...]. Cuando te metes aquí, es verdad que año tras año te vas acomodando un poquito, entonces, el sentido crítico en el sentido de que se puedan hacer más cosas de las que se hacen” (Ariadna).

Finalmente, uno de los principales motivos que justifican el “*shock*” inicial que sufre tanto el alumnado en prácticas como el profesorado novel en una escuela multicultural guarda relación con la descontextualización que existe entre la imagen que ofrece la universidad respecto a la realidad educativa y la verdadera imagen de la escuela actual.

“[Al alumnado de prácticas] les choca mucho. Dices diversidad cultural, y a lo mejor se piensan pues que hay dos magrebíes (...) pero claro, llegan a algunas clases que es el 90% y eso choca, no se imaginan que pudiese ser tanto” (E-Carmen).

Por este motivo, y al igual que en los trabajos de Culp et al. (2009), Barquín et al. (2010), Domangue & Carson (2008), Milner et al. (2003), el profesorado estudiado destaca la importancia de que el profesorado en formación conozca de primera mano la existencia y las características de la escuela multicultural, sobre todo con el aumento de horas prácticas en la escuela (asignatura Prácticum).

“Ahora que lo han hecho de cuatro años [en referencia a la carrera de Educación Primaria], pues el cuarto año a recorrer muchas escuelas, cada mes estar metido en un sitio y ver cosas diferentes” (E-Lorena).

Conclusiones

La totalidad del profesorado de EF estudiado afirma que dentro de su formación inicial no se abordaron contenidos relacionados con la atención a la diversidad cultural ni con la EI, de la misma manera que se destaca la poca calidad y utilidad de la carrera universitaria realizada (en la mayoría de los casos Magisterio). En este sentido, el día a día del profesorado en el aula se concibe como uno de los principales “remedios” que han ayudado al profesorado a suplir estas carencias formativas iniciales.

Teniéndose en cuenta las orientaciones formativas destacadas desde la teoría para mejorar las competencias interculturales del actual profesorado, la formación permanente de una gran parte de los participantes se considera insuficiente para que el profesorado pueda ejercer su profesión en un contexto multicultural, ya que estas se ha centrado básicamente en una dimensión técnica-competitiva, obviándose así la dimensión cognitiva y actitudinal.

A partir de aquí, de la revisión bibliográfica llevada a cabo y de la “voz” del profesorado estudiado, para la creación y/o fortalecimiento de las bases de una EF intercultural desde este estudio se desprenden un conjunto de orientaciones para la formación del futuro profesorado:

- Los contenidos curriculares deben poseer un prisma intercultural (reducir el etnocentrismo del currículum). El futuro profesorado tiene que conocer aspectos culturales de diferentes países, y la relación que estos juegan con la práctica de actividad física y deportiva.
- Es indispensable realizar una formación actitudinal que permita modificar el desconocimiento cultural que puede poseer el profesorado en formación (reducir o tomar conciencia de la existencia de aquellos estereotipos y prejuicios culturales que posteriormente pueden ser reproducidos en el aula).
- Hay que generar en el profesorado un espíritu crítico y reflexivo respecto a sus actitudes y creencias sobre la diversidad cultural; a sus propósitos educativos y teóricos; y sobre la calidad, funcionalidad y utilidad de sus prácticas educativas.
- Es importante favorecer la exposición y el contacto con diversos contextos escolares multiculturales, sobre todo durante el periodo de prácticas, para reducir los sentimientos de extrañeza e inseguridad del profesorado de EF novel en sus inicios en una escuela multicultural.
- Mejorar las competencias pedagógicas del profesorado es un aspecto clave. Hay que ofrecer un amplio repertorio de estrategias (comunicativas, lingüísticas, motivacionales, etc.) que lo capaciten a la hora de solucionar los dilemas que le surjan en el aula.

Bibliografía

Aguado, M. T. & Álvarez, B. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Aguado, M. T., GIL Jaurena, I. & Mata, P. (2008). "El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas". *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Barquín, A., Alzola, N., Madinabeitia, M. & Urizar, A. (2010). "El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992716.pdf. (Consultado el 03/08/2011)
- Bartolomé Pina, M. & Cabrera, F. A. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bender-Szymanski, D. (2012). "Assimilation, segregation, or integration? A teaching project examining approaches to religious and ideological diversity in the classroom". *Intercultural Education*, 23(4), 325-340.
- Benn, T. & Dagkas, S. (2006). "Incompatible? compulsory mixed-sex physical education initial teacher training (PEITT) and the inclusion of Muslim women: a case-study on seeking solutions". *European Physical Education Review*, 12(2), 181-200.
- Besalú, X. (2004). "La formación inicial en interculturalidad". En J. A. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, M. T. Aguado, C. Moreno & M. Sanz (Eds.), *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 49-91). Madrid: Catarata.
- Besalú, X. & Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural: propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Alcalá de Guadaira: Mad.
- Burden, J. W., Hodge, S. R., O'bryant, C. & Harrison, L. (2004). "From colorblindness to intercultural sensitivity: infusing diversity training in PETE programs". *Quest*, 56(2), 173-189.
- Capllonch, M., Godall, T. & Lleixà, T. (2007). "El professorat d'educació física a l'escola multicultural. Percepcions del context i necessitats de formació". *Temps d'educació*, (33), 61-74.
- Culp, B. O. (2006). "Classroom management for diverse populations". *Strategies*, 20(1), 21-24.
- Culp, B. O., Chepyator-Thomson, J. R. & Hsu, S. (2009). "Pre-service teachers' experiential perspectives based on a multicultural learning service practicum". *The Physical Educator*, 66(1), 23-36.
- Choi, W. & Chepyator-Thomson, J. R. (2011). "Multiculturalism in teaching physical education: a review of U.S. based literature". *Journal of Research*, 6(2), 14-20.
- Departament D'ensenyament (2013). *Avenç dades curs 2012-2013*. Barcelona: Servei d'Indicadors i Estadística-Generalitat de Catalunya.
- Domangue, E. & Carson, R. L. (2008). "Preparing culturally competent teachers: service-learning and physical education teacher education". *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.
- Essomba, M. Á. (Ed.) (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías: tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Cisspraxis.
- Etxeberría, F.; Karrera, I. & Murua, H. (2010). "Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4). Recuperado de:

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992674.pdf (Consultado el 31/03/2013).

- Eurydice (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Eurydice Unidad Europea.
- Fermoso, P. (1992). "Formación del profesorado para la educación multicultural". En P. Fermoso (Ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras* (pp. 129-156). Madrid: Narcea.
- Flintoff, A. (Ed). (2008). *Black and minority ethnic trainees' experiences of physical education initial teacher training*. Leeds Metropolitan University: Carnegie Research Institute.
- García DE Alcaraz, A. (2003). "Educación física dentro de un proyecto intercultural y compensador: una perspectiva teórico-práctica". En Consejo Escolar de la Región de Murcia (Ed.), *La educación física como factor de desarrollo de hábitos saludables* (pp. 159-167). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- García Fernández, J. A. & Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Gay, G. (1986). "Multicultural teacher education". En J. A. Banks & J. Lynch (Eds.), *Multicultural education in western societies* (pp. 154-177). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Gieß-stüber, P. (2008). "Travelling through Europe. Estrangement and return". En P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport-Integration-Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 36-46). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gieß-stüber, P., Didierjean, R., Fialová, L., Heine, C. & Mielcarek, M. (2008). "Physical education in Germany, France, Poland and the Czech Republic. Perspectives for integration and interculturality?". En P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport-Integration-Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 25-35). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gieß-stüber, P. & Grimminger, E. (2008). "Reflexive interculturality as a development objective for schools and school sport". En P. Gieß-Stüber & E. Grimminger (Eds.), *Sport-Integration-Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 297-303). Baltmannsweiler: Schneider.
- Goenechea, C. (2008). "¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?". *Revista Española de Pedagogía*, 66(239), 119-136.
- Grimminger, E. (2008). "Promoting intercultural competence in the continuing education of physical education teachers". En P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Eds.), *Sport-Integration- Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 304-315). Baltmannsweiler: Schneider.
- Grimminger, E. (2011). "Intercultural competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification". *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 317-331.
- Harrison, L. & Belcher, D. (2006). "Race and ethnicity in physical education". En D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 742-751). London: Sage Editions.
- Harrison, L., Carson, R. L. & Burden, J. W. (2010). "Physical education teachers' cultural competency". *Journal of Teaching in Physical Education*, (29), 184-198.

- Herrada, R. I. (2008). "Preparando a los futuros maestros contra el racismo: una experiencia formativa en la universidad de Almería". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3). Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228112421.pdf (Consultado el 10/10/2009).
- Johnson, L.S. (2002). "My eyes have been opened: white teachers and racial awareness". *Journal of Teacher Education*, 53(2), 153-167.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (2001). "Realidad multicultural y educación intercultural". En E. Castella, J. A. Jordán & C. Pinto (Eds.), *La educación intercultural, una respuesta a tiempo* (pp. 9-56). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Jordán, J. A. (2004). "Introducción: la formación permanente del profesorado en educación intercultural". En J. A. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, M. T. Aguado, C. Moreno & M. Sanz (Eds.), *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). Madrid: Catarata.
- Jordán, J.A. (2007). "Formación intercultural del profesorado de secundaria". *ESE. Estudios sobre Educación*, (12), 59-80.
- Jordán, J. A. & Pinto, C. (2001). "Estrategias y experiencias pedagógicas". En E. Castella, J. A. Jordán & C. Pinto (Eds.), *La educación intercultural. Una respuesta a tiempo* (pp. 101-123). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Kirk, D. (1992). "Physical education, discourse, and ideology: bringing the hidden curriculum into view". *Quest*, 44(1), 35-56.
- López López, M^a.C. (2001). *La enseñanza en aulas multiculturales: una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López López, M^a.C. & Hinojosa, E. F. (2012). "El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente". *Educación XX1*, 15(1), 195-218.
- López Pastor, V. M. (2012). "Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social". *Estudios Pedagógicos*, 38 (nº especial), 155-176.
- López Pastor, V. M., García, J. M. & Iglesias, P. (2004). "El alumnado inmigrante en el área de educación física: el trabajo de un seminario sobre esta temática en la provincia de Segovia". Trabajo presentado en el XXII Congreso Nacional de Educación Física. *La Formación Inicial del Profesorado ante el Reto Europeo*, Universidad de la Coruña.
- López Pastor, V. M., Pérez, Á. & Monjas, R. (2007). "La atención a la diversidad en el área de educación física. La integración del alumnado con necesidades educativas específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas". *Revista digital EFdeportes*, (106). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm> (Consultado el 21/07/2010).
- Lleixà, T. & Soler, S. (2004). *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿integración o segregación?* Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Marcelo, C. (2008). "Desarrollo profesional y personal docente". En A. de la Herrán & J. Paredes (Eds.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 291-310). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

- Martínez Martínez, A. & Zurita, F. (2011). "Actitudes y percepciones del alumnado de magisterio en la especialidad de educación primaria ante los procesos migratorios". *Aula Abierta*, 39(2), 91-102.
- Milner, H. R., Flowers, L. A. & Moore, E. (2003). "Preservice teachers' awareness of multiculturalism and diversity". *The High School Journal*, 87(1), 63-70.
- Moliner, O. & García, R. (2005). "Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: Attitudes and pedagogical strategies". *Intercultural Education*, 16(5), 433-442.
- Moliner, L. & Moliner, O. (2010). "Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso". *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33.
- Palomero, J. E. (2006). "Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: Una asignatura pendiente. El caso de Aragón". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (55), 207-232.
- Pastor, J. C., González, S., Cuevas, R. & Gil, P. (2010). "El profesorado de educación física ante la inmigración". *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(Supl.), 79-84.
- Proctor, T., Rentz, N. L. & Jackson, M.,W. (2001). "Preparing teachers for urban schools: the role of field experiences". *Western Journal of Black Studies*, 25(4), 219-227.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sales, A. (2007). "La formació dels professionals en educació intercultural". En Grup de Recerca en Educació Intercultural (Ed.), *Multiculturalitat, educació i societat* (pp. 205-230). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, Edicions UIB.
- Soler, S. (2004). "Formación de profesionales de educación física y deporte: el tratamiento de la diversidad cultural". En T. Lleixà & S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿integración o segregación?* (pp. 111-133). Barcelona: Horsori.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.

Autores

Gonzalo Flores

Doctor en Didáctica de la Educación Física, licenciado en Ciencias de la Actividad física y el Deporte y diplomado en Magisterio de Educación Física. Profesor colaborador en la Universidad de Vic. Últimas publicaciones:

Soler Prat, S; Flores Aguilar, G; Prat Grau, M. (2012) La educación física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: El papel de la escuela y la administración local. *Pensar a Práctica*, 15 (1) 1-19

Prat Grau, M.; Flores Aguilar, G.; Carbonero Sánchez, L. (2013). El rol del árbitro y su implicación en el fomento del juego limpio. Análisis y propuestas de intervención en el contexto de deporte universitario. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24) 72-78

Dra. María Prat Grau

Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona Licenciada en Educación Física y Doctora en Pedagogía Publicaciones en el ámbito de la Didáctica de la Educación Física y el Deporte, Valores y diversidad. Responsable del Grupo de Investigación SGR de Innovació Didàctica i Valors en l'Educació Física i l'Esport

Dra. Susanna Soler Prat

Licenciada en Educación Física i en Historia por la U. de Barcelona. Es profesora en el INEFC de Barcelona, donde es responsable de la asignatura "Innovación y cambio sociocultural en la Actividad Física y el Deporte" y coordina el "Grup d'Investigació Social i Educativa de l'Activitat Física i l'Esport (GISEAFE)". Sus líneas de investigación giran en torno a las cuestiones de género, diversidad cultural, y valores de la educación física y el deporte, sobre las que ha dirigido diversas tesis doctorales. Algunas de sus publicaciones en estos campos son: Lleixà, Teresa & Soler, Susanna (Coord.) (2004): *Actividad física y deporte en las sociedades multiculturales. ¿Inclusión o segregación?*. Editorial Horsori. Barcelona. Nasri, K. & Soler, Susanna (2012). "Amb Forma de Dona", *Mujeres magrebíes haciendo actividad física* (pp. 42-49). In Martínez, Inmaculada, Cayero, Ruth & Calleja Julio (Ed.), *Investigación e innovación en deporte*. Barcelona: Paidotribo.

Agradecimientos

Este estudio ha podido ser realizado gracias a la financiación económica del Departament d'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona, dentro de la convocatoria de personal investigador en formación (PIF).